

AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS COMO ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS NO ESTUDO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Luciana Amorim de Oliveira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
brasil.oamorim.luciana@gmail.com

Andrecksa Viana Oliveira Sampaio

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
viladea@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar a utilização das narrativas autobiográficas como alternativa metodológica para o estudo sobre a formação de professores. Com base nos estudos de autores como: Cunha (2017), Mendes, et.al (2013), Pimenta (2002), Reis (2008), Sousa (2006), dentre outros, o artigo faz uma abordagem sobre a formação docente através do estudo da memória e das narrativas autobiográficas, partindo do pressuposto que estas são capazes de construir e desconstruir nos professores os significados de suas experiências, provocando mudanças consistentes em suas práticas docentes, levando-os a compreender mais a si próprios e aos outros sujeitos envolvidos no processo de ensino. Esse reconhecimento possibilita ainda, formar uma consciência emancipadora, hábil a transformar não só o professor, mas todos aqueles que fazem parte do processo de educação. A abordagem sobre narrativas autobiográficas abrange uma orientação teórico-metodológica sob a qual vem se desenvolvendo um método de investigação bastante fértil no campo das ciências sociais e humanas. Nesse contexto, as memórias individuais e coletivas vêm sendo utilizadas na pesquisa em educação enquanto processo de produção de conhecimento relativo à formação docente. Considerar as narrativas autobiográficas na formação de professores é possibilitar sua própria intervenção na construção de sua concepção pedagógica, sendo assim um construtor do saber e não apenas mais um elemento dentro do processo de educação.

Palavras-chave: Currículo. Relações raciais. Trabalho docente.

Introdução

A discussão sobre formação de professores não é recente, porém, hoje, vem se intensificando, devido as diversas questões que envolvem a educação brasileira, se configurando como um desafio, cada vez maior, realizar reflexões acerca desse tema.

Esse artigo tem como objetivos apresentar a utilização das narrativas autobiográficas como alternativas metodológicas para o estudo sobre a formação de professores e discutir a eficácia que estas têm em criar possibilidades de desvendar os significados que constituem a identidade docente.

No Brasil, a preocupação com a formação de professores evidenciou-se após a independência, com o surgimento da proposta de organizar a instrução da população. A partir desse momento surge um novo modo de pensar as questões pedagógicas, relacionando-as às transformações ocorridas na sociedade brasileira.

Para compreender como se deu a estruturação do processo de formação de professores no Brasil é necessário destacar alguns episódios da história da educação, que serviram de base para o começo da formação docente no país.

A primeira evidência de preocupação com a formação docente no Brasil se deu a partir da promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras. Em 1834, com a promulgação do Ato Adicional que definiu a instrução primária, como responsabilidade das províncias, foram criadas as Escolas Normais, seguindo o modelo europeu para a formação de professores. Nessas escolas, preconizava uma formação específica, que deveria guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. Contudo, esses professores aprendiam somente conteúdos que iriam trabalhar nas escolas primárias, comprovando que deveriam dominar somente o que iriam lecionar, desconsiderando o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2005).

Consideradas onerosas, as Escolas Normais foram fechadas e substituídas pelos professores adjuntos, que ajudariam os regentes de classe, aprimorando as práticas de ensino e aperfeiçoando-se nas matérias. Essa proposta não prosperou e a Escola Normal voltou a vigorar e se expandiu, a partir da reforma da instrução pública do estado de São Paulo, no ano de 1890. Os redatores do documento alegaram que sem professores bem preparados, o ensino não seria eficaz (SAVIANI, 2005).

Os avanços da Escola Normal não foram muito expressivos, pois permaneceu com a preocupação apenas do domínio de conhecimentos que seriam transmitidos aos alunos. Surge então, no Distrito Federal (1932) e em São Paulo (1933), os institutos de educação, com um

caráter não somente de ensino, mas também de pesquisa, inspirados no ideário da Escola Nova (SAVIANI, 2005).

Os Institutos de Educação foram formulados e preparados para incorporar as requisições da pedagogia, que buscava se constituir como conhecimento científico, em vias à concretização do modelo pedagógico-didático de formação de professores numa tentativa de corrigir as insuficiências das Escolas Normais que segundo Tanuri (2000, p. 72) era “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo”.

Os institutos do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário constituindo-se como base dos estudos superiores de educação e organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, difundindo-se por todo país, a partir de 1939 (SAVIANI, 2005).

A generalização do modelo de formação de professores em nível superior acabou perdendo sua referência original, pois abandonou o suporte prático desenvolvido pelas experiências em sala de aula, nas escolas experimentais, que conferia teor científico aos processos normativos.

Durante o golpe militar de 1964, ocorreram mudanças significativas na legislação do ensino, o que exigiu ajustamentos na esfera educacional do país. O ensino primário e médio foram denominados como de primeiro e segundo grau, respectivamente, mudando também sua composição, de forma que desapareceram as Escolas Normais e em seu lugar foi constituída a habilitação específica de segundo grau para o exercício do magistério de primeiro grau (SAVIANI, 2005).

Neste contexto a formação de professores foi realizada de forma superficial e não atendia às exigências de uma educação de qualidade, configurando um quadro de insegurança bastante preocupante, de forma que em 1982, o governo lançou o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) (SAVIANI, 2005).

Com o fim da ditadura militar criou-se uma expectativa de resolver os problemas da formação de professores no Brasil, mas a promulgação da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional propôs uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento nos níveis mais inconsistentes como ressalta Saviani (2009, p.

218) “os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração”.

As contínuas mudanças feitas no processo de formação de professores demonstram intermitências que perduram até os dias atuais, como afirma Saviani:

O processo de formação docente revela um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou até hoje um encaminhamento satisfatório (SAVIANI, 2009, p. 148).

Os debates sobre formação docente se intensificaram em todos os seguimentos envolvidos na discussão das políticas oficiais para a educação, sendo unânime a opinião de que as propostas estavam sempre atreladas às questões da sociedade, mas prontas para atender as exigências do capitalismo dentro dos moldes internacionais.

No meio acadêmico, as pesquisas sobre a valorização da educação e do docente, currículos, projeto político pedagógico, dentre outros, ganham espaço e contribuem para a valorização do magistério, buscando novos enfoques e paradigmas na compreensão da prática docente, fortalecendo a importância do papel do professor e o seu reconhecimento como sujeito fundamental no processo educacional, evidenciando as exigências e cuidados inerentes ao seu ofício, bem como a sua formação.

Contudo, somente na década de 1980, começou-se enfatizar a importância de considerar o professor em sua plenitude, analisando os mais variados elementos que influenciam em sua formação docente, como afirma Bueno (2002):

No âmbito dos estudos mais recentes sobre formação de professores é notável a ênfase que se tem posto sobre a pessoa do professor, aspecto este nitidamente ignorado, ou mesmo desprezado, nos períodos anteriores à década de 1980 (BUENO, 2002, p. 12).

O lançamento da obra: O professor é uma pessoa de Ada Abraham, foi considerada, por diversos autores, como fundamental para a consolidação de um novo olhar acerca da formação

docente, pois segundo Nóvoa (1992), a partir desse momento, passou-se a conceber o professor em uma dimensão humana, além de reconhecer a influência dos diversos elementos sociais, na construção da identidade e formação profissional do educador. E ainda:

[...]a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores (NÓVOA, 1992, p. 15).

A respeito da mesma obra, Bueno (2002, p. 23) afirma:

Essa literatura está repleta de justificativas sobre essa adesão, exibindo especialmente as potencialidades dos novos métodos para a pesquisa e para as práticas de formação. [...] Este é o aspecto que aos olhos dos pesquisadores se mostrou esquecido ou mesmo relegado nos tratamentos anteriores, e que por isso passou a se mostrar promissor para realimentar novos desenvolvimentos teóricos nessa área, que se encontrava quase paralisada diante do acúmulo de problemas e do desgaste causado pela ineficácia dos instrumentos de que dispunha até então (BUENO, 2002, p. 23).

Dentro desse novo olhar, entendendo que a subjetividade é imprescindível na formação docente, Tardif (2002, p. 36) ressalta: “o professor tem de ser visto como um artesão, cuja ação é baseada na criação/criatividade, tendo como base os saberes da sua experiência” Nesse ínterim, compreende-se a formação do professor como um processo de construção de autonomia, possibilitando a edificação do conhecimento através das vivências, atos e trabalhos, uma vez que, estão imersos em estilos de vida, em culturas, em um modo de existir, e por isso não se engessam à ciência.

Neste sentido, o fazer educacional é uma prática cultural, não sendo possível restringi-lo às técnicas, muito menos às tecnologias, mas enxergá-lo como um desenvolvimento dos processos educativos, considerando os conflitos e contradições da sociedade, com suas crenças e valores externos à escola.

Contudo outras variáveis se constituíram como entraves para a formação e trabalho dos professores, pois segundo Pimenta (2002, p. 18) “o crescimento quantitativo dos sistemas de

ensino não tem correspondido a um resultado formativo (qualitativo) adequado às exigências da população envolvida”evidenciaque o currículo de formação inicial está distante da realidade das escolas, sendonecessário instigar conhecimentos que possam dar conta de estabelecer uma nova identidade do professor, “que colaborem para os processos emancipatórios da população” (PIMENTA, 2002,p.19). A autora ainda ressaltao importante papel da licenciatura que é promover o desenvolvimento dos saberes docentes, a partir da construção de atitudes e valores, exigidos no cotidiano da sala de aula e afirma:

Espera-se que a licenciatura desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano(PIMENTA, 2002, p. 18).

Éindiscutível como o saber pedagógico e didático são importantes para o cotidiano do professor e na construção de sua identidade. Essa construção deve facilitar os manejos que a profissão exige, possibilitando com base na leitura crítica da realidade que o docente assuma atitudes com vistas a superar os desafios impostos pela profissão.

As abordagem das narrativas autobiográficas abrangem uma orientação teórico-metodológica sob a qual vem se desenvolvendo um método de investigação bastante fértil no campo das ciências sociais e humanas. Nesse contexto, as memórias individuais e coletivas vêm sendo utilizadas na pesquisa em educação enquanto processo de produção de conhecimento relativo à formação docente.Trata-se de uma intenção da contemporaneidade, que desenvolveu uma teorização consistente, constituindo-se como um método científico considerado no meio acadêmico (REIS, 2008)

Dentre as diversas propostas para a formação de professores, estudos apontam que a prática da construção e desconstrução dos significados dos professores, através das narrativas, vem evidenciando mudanças expressivas na compreensão reflexiva de suas próprias concepções, possibilitando a formação de uma consciência emancipatória, se configurando como uma alternativa eficaz para a formação docente. Cunha (1997)afirma:

[...] as narrativas provocam mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros e, por este motivo, são, também importantes estratégias formadoras de consciência numa perspectiva emancipadora. Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade (CUNHA, 1997, p.187).

Nesta perspectiva, conhecer a si próprio, compreende ainda a possibilidade de transformações do próprio ser e dos demais seres envolvidos em situações, que promovem a construção da identidade, considerada como o *iceberg* da consciência de sua própria existência e da construção do saber, como afirma Josso (2007, p. 422):

Abordar o conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do ser – sujeito vivente e conhecente no tempo de uma vida, através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, acontecimentos de sua vida pessoal e social e das situações que ele considera formadoras e muitas vezes fundadoras, é conceber a construção da identidade, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes. De um lado, como uma trajetória que é feita da colocação em tensão entre heranças sucessivas e novas construções e, de outro lado, feita igualmente do posicionamento em relação dialética da aquisição de conhecimentos, de saber-fazer, de saber-pensar, de saber-ser em relação com o outro, de estratégias, de valores e de comportamentos, com os novos conhecimentos, novas competências, novo saber-fazer, novos comportamentos, novos valores que são visados através do percurso educativo escolhido (JOSSO, 2007, p. 422).

Os estudos ainda apontam que a formação docente, utilizando como alternativa as narrativas, promove uma interação entre o professor e o ambiente de trabalho e os demais envolvidos no processo, visto que, “a construção do conhecimento sobre si mesmo supõe a construção de relações tanto consigo quanto com os outros” (CUNHA, 1997, p. 188).

Apropriar-se dessas reflexões possibilita ao professor organizar suas ideias, reconstruindo suas experiências, sendo levado a fazer uma autoanálise, constituindo uma nova compreensão de sua prática, podendo dessa forma, ajustar, transformar e propor um fazer pedagógico eficaz e emancipador. E ainda:

Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao “ouvir” a si mesmo ou a “ler” seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando sua trajetória (CUNHA, 1997, p. 188).

Contudo, para que essa alternativa produza os efeitos supramencionados é necessário que o professor esteja despido de quaisquer reservas em enfrentar com criticidade suas “verdades” analisando a si próprio. Conforme Cunha (1997, p.188)[...] é preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enviesadamente afetivos presente na caminhada, a pôr em dúvida crenças, preconceitos, enfim, a desconstruir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo (CUNHA, 1997, p.188).

Ao elaborar as narrativas, o sujeito faz uma releitura das marcas que foram produzidas pelas experiências, gerando assim, novas experiências e novos significados, de forma que uma sucede a outra em processo mútuo e contínuo, como define Cunha:

É importante, também, entender a relação dialética que se estabelece entre narrativa e experiência. Foi preciso algum tempo para construirmos a idéia de que assim como a experiência produz o discurso, este também produz a experiência. Há um processo dialético nesta relação que provoca mútuas influências. [...] As pessoas vão contando suas experiências, crenças e expectativas e expectativas e, ao mesmo tempo, vão anunciando novas possibilidades, intensões e projetos. As vezes torna até difícil separar o vivido do que está a viver.(CUNHA, 1997, p. 188)

Dentro dessa dinâmica, o método autobiográfico se constitui, dentre outros elementos, pelo uso de narrativas produzidas por solicitação de um pesquisador e pelo entrevistado, que nesse caso, interferem nas interpretações das memórias, construindo, intencionalmente ou não, suas impressões acerca do fato narrado.

Percebe-se que usar as narrativas das memórias dos professores como instrumento de sua formação, é bem apropriado, pois cabe, aos olhos de muitos estudiosos, perfeitamente ao desenvolvimento das reflexões necessárias para melhoramento das ações pedagógicas e didáticas, pois segundo Tardif, [...] a subjetividade dos professores não se limita apenas a cognição ou a

representações mentais, mas engloba toda história de vida, suas experiências familiares e escolares anteriores, sua afetividade e sua emoção, suas crenças e valores pessoais (TARDIF, 2002, p. 232).

A partir desta concepção é imprescindível reconhecer o professor como sujeito da sua história, além de abolir a ideia de que o conhecimento elaborado a partir das suas vivências, os distanciam do conhecimento científico. Neste termos Cunha (1997) ressalta:

Não basta dizer que o professor tem de ensinar partindo das experiências do aluno se os programas que pensam sua formação não os colocarem, também, como sujeito de suas próprias histórias. [...] Além disso, a construção da idéia de que o saber cotidiano distancia-se do conhecimento científico, também foi responsável pela não exploração desta histórica como forma de construir informações. (CUNHA, 1997, p. 189)

E mais:

O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão a história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção do seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo. (CUNHA, 1997, p. 189)

Como não é possível lembrar de tudo o tempo todo é necessário que se tenha noção de temporalidade e que esteja situado no espaço para que o ato de rememorar e de refletir sobre tais memórias, sejam eficazes, visto que os sentimentos, emoções e ações foram armazenados no interior do sujeito, em um dado momento e lugar. Neste sentido Souza (2004, p. 208), afirma que: “Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador”. Ainda reforça Oliveira (2011), quando afirma:

As representações permeiam o nosso cotidiano, os fenômenos de representação social estão presentes na cultura, nas instituições, nas práticas sociais e conseqüentemente também no contexto escolar, influenciando a conduta dos seus sujeitos sociais no tempo e no espaço. (OLIVEIRA, 2011, p. 59)

Rememorar, conseqüentemente, desencadeia uma série de sentimentos, sensações e marcas, que ativam outras memórias, constituindo um efeito cascata, importante na reconstrução das representações e significados, através da sistematização de dados e informações difundidos ao longo do tempo, considerando que o tempo que aconteceram, relativiza seu poder esclarecedor. Neste sentido Bosi (1994)ressalta:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, tal como foi, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista (BOSI, 1994, p. 55).

A lógica do sistema que rege a sociedade atual tenta envolver o professor em um ciclo de ações sem reflexões, o que muitas vezes, leva o indivíduo à agir pelas concepções alheias, ignorando sua própria identidade, como afirma Cunha, (1997, p. 190) “Acabamos agindo sob o ponto de vista do outro, abrindo mão da nossa própria identidade, da nossa liberdade de ver e agir sobre o mundo, da nossa capacidade de entender e significar por nós mesmos”.

Considerando este cenário, as narrativas de memórias apresentam um elevado potencial para neutralizar esse fenômeno, uma vez que, o propósito é fazer as pessoas descobrirem a si próprias, reconhecer sua identidade e diante dos diversos desafios e na rotina da sua profissão apresentar o seu ponto de vista, adotando iniciativas compatíveis à sua identidade, pois segundo Josso:

Trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, [...] permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida. [...] junta-se a tomada de consciência de que a questão da identidade deve ser concebida como processo permanente de identificação ou de diferenciação, de definição de si mesmo, através da nossa

identidade evolutiva, um dos sinais emergentes de fatores socioculturais visíveis da existencialidade (JOSSO, 2007, p. 416).

É fundamental que aqueles que se propõem analisar as narrativas autobiográficas, compreendam-nas como instrumento emancipatório do professor, dos mais variados seguimentos educacionais e em qualquer fase de sua formação, especialmente porque a estas se acrescentam as suas próprias interpretações, criando um diálogo imprescindível para efetivamente acontecer.

As narrativas autobiográficas se apresentam em uma alternativa eficaz para compreender as memórias do sujeito, justificando as marcas impressas ao longo da vida e que constituem a base para a sua identidade. No caso de formação de professores, essa metodologia vem sendo adotada em cursos de licenciaturas, apresentando resultados satisfatórios, gerando significativas mudanças no caminho formativo, em vista, de proporcionar oportunidades aos graduandos de se reconhecerem, ou não, na docência, além de perceberem, em suas próprias narrativas, significados e representações que foram mais marcantes, em todas as fases de sua escolarização, pois como afirma Mendes, et al:

O processo de identificação com uma trajetória docente é construído ao longo do percurso formativo por meio da memória e das representações que marcam a vivência dos graduandos. O contato com diferentes professores, em todos os níveis de ensino, exercem influência na maneira de se perceber a identidade de um ofício, no caso específico da discussão a ser aqui apreendida, o ofício de ser professor (MENDES et al., 2013, p.1)

As narrativas autobiográficas são a cada dia mais utilizadas pelas licenciaturas, em virtude da importância dessa trajetória na construção de uma identidade docente. Mendes et al salienta que: “Os saberes memória e representações que os alunos das licenciaturas trazem, quando se inserem na realidade de um curso de formação, influenciarão, sobremaneira, a prática pedagógica destes futuros professores”(MENDES et al., 2013, p. 2).

Nesse sentido, Josso (2007) ressalta:

As situações educativas são, desse ponto de vista, um lugar e um tempo em que o sentido das situações e acontecimentos pessoais, sociais e profissionais pode ser tratado em diferentes registros, a fim de facilitar uma visão de conjunto, de

aumento da capacidade de intervenção pertinente na própria existência e de otimizar as transações entre os atores mobilizados pela situação do momento (JOSSO, 2007, p. 416).

Adotar as narrativas como estratégia para a formação de professores, leva, conseqüentemente, a considerar os estudos sobre memória, pois em uma abordagem dessa natureza, a busca de tais estudos, são apreciáveis, uma vez que possibilitam identificar através das narrativas, significados nas trajetórias dos graduandos, como ressalta Mendes et al (2013, p. 3)

Na busca da compreensão dessa identidade docente consideram-se os estudos que envolve a memória como campos privilegiados, pois possibilitam, por meio das narrativas, identificar os “marcos” nas trajetórias dos sujeitos sociais que, em algum momento de suas vidas, se inseriram em um Curso de Licenciatura, quer por opção, quer por imposição de qualquer natureza (MENDES et al., 2013, p. 3).

Tais narrativas trazem peculiaridades das experiências de vida do sujeito, contudo fazem emergir processos identitários da vida em grupos sociais, pois segundo Halbwachs (1990) “a memória é uma construção social” e aponta para realidade do contexto político, econômico e social em que estão inseridos os sujeitos, nesse caso os professores e demais envolvidos nos ambientes educacionais.

Sousa (2006) aborda que quando os professores narram suas histórias de formação, elas estão fortemente atreladas à família, à escola, aos grupos de convívios e suas falas apresentam seleções, omissões, preferências de determinados aspectos e que delas resultam uma série de questionamentos que vão fazendo ao longo de suas vidas. Neste sentido Cunha (1997, p. 186-187) salienta:

O fato da pessoa descartar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer, tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas com fins pedagógicos. Tanto nas situações de ensino como nas pesquisas, é preciso estar atento a este aspecto. Dependendo dos objetivos do investigador, discutir com os sujeitos das narrativas o perfil de sua narração pode ser um exercício intensamente interessante, capaz de explorar compreensões e sentimentos antes não percebidos, esclarecedores dos fatos investigados (CUNHA, 1997, p. 186-187)

As autobiografias das trajetórias de escolarização, em todos os níveis e práticas do professor em sala de aula representa a possibilidade de produzir um conhecimento mais adequado para compreender pessoas e profissionais. Nesta perspectiva, as narrativas se tornam uma alternativa de formação docente que viabiliza compreender aspectos da vida pessoal, escolar, profissional dos professores e influenciam em sua identidade, como afirma Oliveira (2011):

[...] a formação da identidade docente está condicionada às marcas do processo de escolarização, às influências assimiladas pelo licenciando no decorrer da formação inicial, à vivência do estágio enquanto um momento que marca o fechamento de um ciclo e o início de uma caminhada e às experiências vivenciadas no decorrer do exercício da docência. (OLIVEIRA, 2011, p. 58)

Nesta proposta, o docente é o centro do estudo e dele parte toda a investigação, se tornando o componente norteador do conhecimento a ser produzido, ou seja, significa alocar o docente, em todas as suas dimensões, enquanto pessoa, sujeito social e profissional, considerando seu processo de formação e as questões que se estabelecem em torno deste.

Nesse sentido, as narrativas, ao trabalhar as dimensões pessoais dos sujeitos, valoriza o ponto de vista do docente, ao considerar seus sentimentos, percepções, experiências e significados. Dessa forma, a narrativa pode dá sentido à experiência dos professores, de modo que “[...] a narrativa surge como a metodologia mais adequada à compreensão dos aspectos contextuais, específicos e complexos dos processos educativos e dos comportamentos e decisões dos professores [...]” (REIS, 2008, p. 23).

Tornar-se professor não é um caminho previsível, pelo contrário, é um processo longo, complexo e que oferece diversos desafios para chegar a uma profissionalização. Um caminho construído por momentos significativos da vida, com diferentes manifestações pessoais e profissionais que reivindicam apoio para este profissional. Tais considerações demonstram a importância de pensar estratégias que consigam minimizar os percalços desta profissão.

Além das dificuldades inerentes ao trabalho em sala de aula, o professor ainda enfrenta muitos obstáculos referentes à conjuntura da educação no Brasil, que se apresenta desfavorável à formação do profissional, uma vez que, esta não pode ser dissociada dos problemas que envolvem condições de trabalho, questões salariais, jornada, entre outros. Essa realidade

impossibilita uma formação com qualidade, pois age como fator de desestímulo à procura por meios de uma formação contínua e à dedicação aos estudos.

Assim, considerar as narrativas autobiográficas na formação de professores é possibilitar sua própria intervenção na construção de sua concepção pedagógica, sendo assim um construtor do saber e não apenas mais um elemento dentro do processo de educação.

Referências:

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**. [online]. 2002, vol.28, n.1, pp.11-30. ISSN 1517-9702. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>. Acessado em: 20 de Julho, 2017

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, 23(1-2). São Paulo: Disponível em: <http://www.revista.usp.br/rfe/article/view/59596/62695>. Acessado em: 06 de julho de 2017

HALBWACHS, Maurice. **A Memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. In: **Educação**. Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em http://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acessado em: 6 de agosto de 2017

MENDES, G. F et al. Memórias e narrativas autobiográficas na Prática de Ensino de Geografia. Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia. **Anais**. João Pessoa. UFPB, 2013

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **Vidas de professores**. Porto: Porto, Editora, 1992.

OLIVEIRA, Sandra Mara Vieira. Formação da identidade docente: estágio supervisionado, memórias e representações sociais. 2011. 156f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, Aracaju.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: Estudos sobre Educação**, 15(16), 17-34, 2008. Disponível em:
<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/174>. Acessado em: 15 de julho, 2017

SAVIANI, Demerval. **A política educacional no Brasil.** In: STPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). História e memória da educação no Brasil, 2. ed. vol.III: SÉCULO XXI. Petrópolis: Vozes, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em:
<http://poseducacaoifbaiano.com.br/wp-content/uploads/2014/11/Forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-aspectos-hist%C3%B3ricos-e-te%C3%B3ricos-do-problema-no-contexto-brasileiro.pdf>. Acessado em 3 de julho, 2017

SOUSA, C.P de. (2006). **Narrativas autobiográficas em perspectiva comparada: histórias de formação de professores universitários.** In: Souza, E.C. e Abrahão, M.H.M.B. (Org.) Tempos, narrativas e ficções: A invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS. 357p.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acessado em 22 de julho, 2017

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.